

## EL OTRO 98: LAS REFORMAS EN EL CAMPO EDUCATIVO

*Antonio Moliner Prada*

Frente al pesimismo dominante en España tras el desastre del 98, se debe destacar la importante labor desarrollada entre 1900 y 1902 en el campo de la educación y de la enseñanza, primero por el gobierno regeneracionista conservador de Silvela y después por el liberal de Sagasta, a través de sus ministros respectivos García Alaix y el conde de Romanones. La creación en 1900 del Ministerio de Instrucción Pública y la legislación correspondiente dio un gran impulso a la política educativa del Estado.

### *El impacto y el significado del 98*

La pérdida de las últimas colonias del imperio en 1898 (Cuba, Puerto Rico, la Isla de Guam y Filipinas) tuvo hondas repercusiones en la vida política española. España aparecía como una “nación moribunda” y frágil, en un momento álgido de la política imperial europea, cuando el poseer colonias era considerado a nivel mundial como el hito mayor que indicaba la capacidad para sobrevivir de un país como nación. Como señaló en su discurso Lord Salisbury el 4 mayo de 1898 las naciones moribundas se veían obligadas a ceder el paso a otras potencias más vigorosas en expansión. El desastre demostraba sin lugar a dudas que España era una potencia mundial “flanqueante”, de mediana categoría, y significó su debilitamiento ideológico y el principio de su fragmentación interior al cuestionarse su carácter de nación<sup>1</sup>.

Carlos Serrano ha escrito, parafraseando a Ortega, que el 98 marca el fracaso de cierta forma de “vertebración” de España realizada de la mano

1. S. Balfour, *El fin del Imperio español (1898-1923)*, Barcelona, Crítica, 1997, p. 59.

de un poder surgido de los intereses federados de la oligarquía y en el que el factor colonial era decisivo. De forma que la pérdida de las colonias afectó a la Restauración profundamente, pues cuando entra en crisis la dominación colonial, renace la fragmentación española, su peculiar “invertebración”, mostrando así la incapacidad del Poder para unificar las aspiraciones y subordinar las reivindicaciones particulares (gremiales, corporativas, regionales o de clase) a un proyecto común propiciado por él mismo<sup>2</sup>.

Los costos sociales y económicos de la guerra fueron muy grandes (más de dos mil millones de pesetas) y recayeron sobre todo en las clases más humildes cuyo sacrificio fue muy alto: más de doscientos mil soldados movilizados — los que no pudieron pagar su redención —, de los que la mitad no regresaron y de éstos sólo una cuarta parte en buenas condiciones. Sin embargo, la derrota militar y la crisis política posterior no consiguieron derribar el sistema político de la Restauración que sobrevivió hasta 1923/30.

Los errores, las incompetencias y las corrupciones del gobierno Sagasta fueron grandes. Durante la primavera de 1898 se produjeron diversos motines de subsistencia por la carestía y la reducción de los salarios reales en numerosas ciudades españolas, pero el régimen permaneció en vigor al no existir otra alternativa posible por la debilidad de la oposición antidinástica (republicanos y socialistas) y la división del ejército. El desprestigiado Sagasta volvió a formar gobierno de nuevo en 1901.

El gobierno regeneracionista de Silvela (marzo de 1899), que incluía al general Polavieja junto al viejo jurista catalán Durán y Bas y Eduardo Dato, introdujo un soplo de aire fresco en el régimen, en la línea regeneracionista que demandaban las élites del país y las clases medias, tanto los productores cerealistas castellanos como la burguesía textil catalana, que solicitaron medidas proteccionistas en defensa de sus intereses. Éste prometió la reforma de la administración, la renovación de las fuerzas armadas, el estímulo de la economía y la restauración de la moralidad pública, aunque no consiguió sobrevivir más de año y medio. El plan propuesto por el ministro de Hacienda, Fernández Villaverde, de recortar el gasto público y aumentar los impuestos, le granjeó la oposición de las clases medias, de los hombres de negocios y de las Cámaras de Comercio, si bien consiguió la estabilización de los precios y el incremento de los excedentes en la balanza de cuentas corrientes. Posteriormente, en la remodelación que hizo de su gobierno en abril de 1900, incorporó a él la corriente “costista”, con Rafael Gasset y sus planes de política hidráulica al frente del nuevo ministerio de Agricultura y Obras

2. C. Serrano, *Crisis e ideología de la Restauración*, en J.L. García Delgado (ed.) *España entre dos siglos (1875-1931). Continuidad y cambio*, Madrid, Siglo XXI, 1991, pp. 182-183.

Públicas, y con García Alix y sus proyectos educativos en el de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Como se ha afirmado reiteradamente, el desastre del 98 provocó toda una corriente de pesimismo intelectual y contribuyó a hacer más ostensibles los escritos regeneracionistas, que ya se habían manifestado anteriormente desde 1885. El tema de la decadencia nacional, o una cierta angustia patriótica, se convertirá en un tópico favorable entre el público, como lo fue entre los arbitristas del siglo XVII y entre los ilustrados españoles del siglo XVIII seguidores del ejemplo francés, fenómeno al mismo tiempo europeo y mundial. Fracasado el experimento de la Primera República, numerosos intelectuales progresistas durante el primer período de la Restauración se habían interesado por la reforma educativa y moral. Quizás la voz más destacada partió de la Institución Libre de Enseñanza fundada en 1876.

El mismo Valentí Almirall planteó en 1886 una nueva visión de España que enlaza en muchos aspectos con la radiografía que hicieron años después los regeneracionistas españoles. *L'Espagne telle qu'elle est*, colección de artículos publicados primero en la "Revue du Monde latin" de París a los que añadió posteriormente algunos capítulos inéditos, constituye una denuncia sin tapujos de la realidad caciquil de la España de la Restauración, de una España llena de defectos y de precariedades (atraso material, raquitismo en las actividades productivas, ausencia de espíritu de empresa, carencia de ciencia, postración de la universidad, inmoralidad de la administración, militarismo, etc.)<sup>3</sup>. Al mismo tiempo reivindica el autogobierno para Cataluña y postula la intervención de la burguesía catalana en la política española, asociándola a un proyecto regeneracionista y a una movilización regional.

Muchos intelectuales y escritores (entre ellos Ganivet, Lucas Mallada, Macías Picavea, Luis Morote, Damián Isern y J. Costa) trataron de diagnosticar los males de España, utilizando un lenguaje desmesurado y a veces apocalíptico, y propusieron unas soluciones pragmáticas un tanto ingenuas, con carácter de neutralidad política, que pasaban por su modernización económica y política y también por la transformación de la enseñanza. Todos ellos tienen en común la idea de que el sistema político había fracasado pero son conscientes también de que el sistema no ha agotado las posibilidades de España, siendo necesaria la atracción y participación de las "clases neutras" que hasta entonces habían estado marginadas.

Un regeneracionista de segunda fila como el catalán Vital Fité, de pensamiento antimilitarista y anticlerical, que había residido en Filipinas

3. V. Almirall, *España tal como es...*, Prólogo de Antoni Jutglar, Madrid, 1972, pp. 29-30.

entre 1894 y 1897, escribe en su obra titulada *Las desdichas de la Patria* (1899), centrada en los acontecimientos del desastre y en sus repercusiones inmediatas en la política española, que todos los males se habían revelado en la pérdida de las colonias mientras España no había abierto la posibilidad de una autonomía progresista en estos territorios. Adulterado el mensaje liberal de la revolución de 1868, se hacía necesario por tanto “regenerar todos a una nuestras costumbres y nuestros sentimientos”<sup>4</sup>.

La metáfora sobre el “pulso muerto” de España de Silvela (agosto 1898), tiene su réplica en la obra de Macías Picavea *El problema nacional. Hechos, causas, remedios* (1899) en la que diagnóstica las enfermedades del cuerpo social y presenta las soluciones pertinentes. Al tema educativo dedica un capítulo, cuya situación describe como patética y desoladora, de absoluta ruina: instrucción primaria abandonada; alto grado de analfabetismo, en torno a un 60%; los maestros mal formados y pagados, totalmente desprestigiados; los centros escolares mal dotados, auténticas “cuadras destartaladas”, sin el material didáctico necesario para una enseñanza eficaz; y los alumnos “que asisten cuando quieren y sin sistema con el presentimiento de que van a una cárcel a ser encadenados en son de castigo”. La “restauración de la raza” se conseguiría con el auge de la educación nacional y la introducción de reformas en todos los niveles de la enseñanza (primaria, secundaria, universitaria, escuelas especiales e incluso en las enseñanzas militares y eclesiásticas), con métodos activos, nueva disciplina y personal cualificado<sup>5</sup>.

En los escritos de Joaquín Costa, de formación krausista y vinculado a la Institución Libre de Enseñanza, se observa también una gran preocupación pedagógica y por la educación, entre ellos el mensaje de 13 de noviembre de 1898 en la Cámara Agrícola del Alto Aragón, las conclusiones de la Asamblea Nacional de Productores de Zaragoza (1899) y la conferencia pronunciada en el Círculo de la Unión Mercantil de Madrid el 3 de enero 1900. Frente a la España oficial, había llegado la hora de que las fuerzas vivas del país, las clases medias, tomaran las riendas del gobierno. Refiriéndose a la escuela, escribe en 1901 las siguientes ideas:

Sea la escuela Covadonga espiritual que expulse de nuestro suelo el Africa que espiritualmente ha vuelto a invadirnos. Deshinchemos esos grandes nombres: Sagunto, Numancia, Otumba, Lepanto, con que se envenena a nuestra juventud en las escuelas, y pasémosles una esponja. Desmontemos de su pedestal al Gran Capitán y al duque de Alba, a Leyva y Hernán Cortés, a Alejandro

4. V. Fité, *Las desdichas de la Patria*, J. Esteban (ed.), Madrid, Fundación Banco Exterior, 1989.

5. R. Macías Picavea, *El problema nacional. (Hechos, causas y remedios)*, Introducción, enlaces y notas de Fermín Solana, Madrid, Hora h, 1972, pp. 71-72 y 144-149.

Farnesio y don Juan de Austria, y elevemos a él a Fernando de Aragón e Isabel de Castilla, a Cisneros y Legazpi, a Hernández de Oviedo, a Lacerda, a Vives y Vitoria, a Antonio Agustín, a Servet, al Padre Salvatierra, a Pedro de Valencia, a San José de Calasanz, a Belluga y Olavide, a Campomanes, a Floridablanca, a Aranda y Pignatelli, a Flórez Estrada, a todos esos que caminaron, en todo o en parte, por la derecha vía, y en cuyos pensamientos y en cuyas obras podrían haber tomado rumbo y encendido su lámpara los creyentes en una España nueva<sup>6</sup>.

El regeneracionismo expresa tanto una crisis ideológica como una mentalidad positiva, profundamente nacionalista. Bascula entre las posiciones de centro y de la derecha y contiene en sí hondas contradicciones, fiel exponente de las propias de la burguesía española en esos años, que no consiguió el éxito político buscado<sup>7</sup>. Los regeneracionistas no fueron capaces de crear el instrumento de gobierno que hubiera sido preciso ni la movilización de los españoles. Como se observa en el *Manifiesto* del general Polavieja de 1 de septiembre de 1898, éste renuncia explícitamente a formar un partido político:

Es preciso que dejemos de pensar en los Comités — afirma —, en las falsificaciones electorales y en los medios de fabricar no tan sólo las mayorías que votan, sino hasta las minorías que fiscalizan y discuten, para pensar en los campos desiertos, en los caminos sin abrir, en los montes talados por el caciquismo, en los transportes costosísimos, en los puertos, en los talleres, en los tratados de comercio y en la protección inteligente de todo interés constituido y de toda riqueza que nace. Conviene ya traer a las esferas superiores de la Administración no sólo el apoyo, no sólo el sentido de esas grandes fuerzas sociales, sino su representación personal y propia<sup>8</sup>.

Incluso la Unión Nacional, creada en 1900 por la fusión de la Cámara Agrícola del Alto Aragón, de la Asamblea Nacional de Productores de Zaragoza y de las Cámaras de Comercio de Zaragoza y de Valladolid, no consiguió convertirse en un verdadero partido político y no pasó de ser una Liga. Al mismo tiempo rehuyó en todo momento la alianza con las clases trabajadoras, con los republicanos y socialistas, pues su modelo proponía una revolución social y no política. Por ello se puede afirmar que la pretendida rebelión de las clases medias (neutras) fue un fracaso.

Sin embargo, el movimiento regeneracionista, aunque no consiguió unir las distintas protestas que había en España al finalizar el siglo<sup>9</sup>, sir-

6. J. Costa, *Crisis política de España*, Barcelona, Producciones Editoriales, 1980, p. 146.

7. J. Andrés Gallego, *Regeneracionismo y crisis del 98*, en *El desastre del 98*, “Cuadernos Historia 16”, n. 30, p. 22.

8. M. Artola, *Partidos y programas políticos*, vol. II, Madrid, Aguilar, 1975, p. 125.

9. S. Balfour, *op. cit.*, pp. 87-91.

vió para expresar la toma de conciencia de un sector de la sociedad contra las minorías rectoras del país. Como señala J. Varela Ortega, “el regeneracionismo de entonces — como el de antes — fue una reacción agria, pero positiva”<sup>10</sup>.

Vicente Cacho Viu ha señalado que la reacción ante el desastre impulsó dos morales colectivas diferentes. En Madrid, la “moral de la ciencia”, en parte herencia de la Institución Libre de Enseñanza, que fructificó después en la Junta para Ampliación de Estudios (1907), y encontró muy pronto el liderazgo de Ortega hasta que desapareció sin conseguir romper la costra de la vida oficial. En Barcelona se impuso la “moral del nacionalismo” a través de Prat de la Riba, que penetró en las instituciones, aceleró la autonomía de la capital catalana respecto a Madrid, recuperó el catalán como lengua de cultura y finalmente impulsó el catalanismo político<sup>11</sup>.

### *Las reformas educativas del bienio 1900-1902*

La derrota militar confirmó en el fondo el retraso técnico de España respecto a otros países más modernizados, como Estados Unidos, Alemania o Francia, y la necesidad de buscar una solución al problema. Incluso estos dos últimos países que habían conocido sendas derrotas, Prusia en 1807 y Francia en 1870, las habían superado, según Joaquín Costa, a través de una reforma tenaz de la escuela<sup>12</sup>. La regeneración del país pasaba por la educación.

El problema fundamental y la gran cuestión nacional pendiente era la educación, que se convertirá en un tema de dominio público, aireado también — como no podía ser menos — por los profesionales de la enseñanza y en las numerosas asambleas y congresos pedagógicos que se celebraron durante estos años. Lamentaciones parecidas encontramos en las denuncias de Cossío, director del Museo Pedagógico e inspirador del proyecto

10. J. Varela Ortega, *Los amigos políticos. Partidos, elecciones y caciquismo en la Restauración (1875-1900)*, Madrid, Alianza Universidad, 1977, p. 320.

11. V. Cacho Viu, *Repensar el noventa y ocho*, Madrid, 1997, pp. 22 y ss.

12. J. Costa, *Maestro, Escuela, Patria*, “El liberal de Madrid”, 16-17 octubre 1898, p. 236. Citado por Y. Turín, *La educación y la escuela en España. De 1784 a 1902. Liberalismo y tradición*, Madrid, Aguilar, 1967, p. 68. En 1906 el *león de Graus* insiste en las mismas ideas: “Nuestra áncora de salvación, si todavía queda alguna para España, está fundamentalmente en reorganizar y crear la escuela, entendiéndose por esto implantar a todo gasto, cueste lo que cueste, en todas sus imponentes proporciones y con positiva eficacia, que no meramente en las páginas de la Colección legislativa, el vasto sistema de instituciones docentes que han hecho a Alemania y el Japón, que son la fuerza y el orgullo de los Estados Unidos, que han restaurado a Francia”. Cfr. J. Costa, *Crisis política de España*, cit., p. 147.

de reforma de la enseñanza presentado en la Asamblea Nacional de Productores de Zaragoza en febrero de 1899; en Unamuno, que publicó en 1899 *La enseñanza superior*; en Altamira, en su discurso pronunciado en la apertura del curso académico 1898/99 en la Universidad de Oviedo titulado *El patriotismo y la Universidad*<sup>13</sup>; en Giner de los Ríos, cuya postura se plasmó en su estudio *El problema de la educación nacional y las clases productoras*, publicado en el “Boletín de la Institución Libre de Enseñanza” en 1900; en Gumersindo de Azcárate para quien el problema de España radica en la educación (*España después de la guerra* (1901) y *El presente y el porvenir de España* (1902)); o en los discursos de los diputados Vincenti y De Labra en el Parlamento y en otros muchos autores contemporáneos.

Lo cierto es que la campaña de Joaquín Costa, realizada a lo largo de 1899, consiguió sus efectos positivos. La reforma de la enseñanza se hizo necesaria y tanto el partido conservador como el liberal emprendieron diversos proyectos reformistas entre 1900 y 1902, que se sumaron a los logros obtenidos por la Extensión Universitaria, movimiento de origen inglés introducido en esos años (la Universidad de Oviedo creó el primer centro en 1896, Sevilla en 1899, Valencia y Madrid en 1901 y Barcelona en 1902).

En España, la cuestión de la instrucción y de la enseñanza dependía del Ministerio de Fomento, lo que pone de manifiesto el carácter económico que ésta poseía, y su situación era muy precaria. El marco legal del sistema escolar gravitaba en la ley de 1857, llamada Ley Moyano como el ministro del ramo, que declaraba obligatoria la enseñanza primaria entre los niños de seis y los nueve años y estipulaba el tipo de escuelas según el número de habitantes de las distintas poblaciones. Sin embargo la voluntad puesta de manifiesto en esta ley de escolarizar a todo el país estaba muy lejos del esfuerzo financiero del Estado, que descargaba su responsabilidad respecto a los gastos de la enseñanza primaria en manos de los ayuntamientos. Tampoco la enseñanza secundaria y la universitaria gozaban de mejor salud.

Las deficiencias de la instrucción y de la educación en este período son puestas de manifiesto en la obra de Rafael Altamira (*Historia de la civilización española*), quien estuvo al frente de la recién creada Dirección General de Primera Enseñanza en 1911, en la que escribe lo siguiente:

13. Se trata — como señala M. Tuñón de Lara — de un verdadero regeneracionismo de la educación, netamente institucionalista, en el que no faltan los intercambios con profesores y estudiantes extranjeros, la extensión universitaria, la vinculación de la Universidad con el medio social, etc. Cfr. *España: la quiebra de 1898*, Madrid, 1986, p. 91.

El interés por la educación popular y por la cultura científica ha sido en las clases directoras (salvo muy escasas excepciones) más aparente que real. Lo prueban así elocuentemente las cifras de los presupuestos del Estado, en que la instrucción pública aparece casi siempre dotada con sumas inferiores a los rendimientos que produce el Tesoro, y desde luego insuficientes para una buena organización. Lo prueba también el menosprecio de los municipios hacia sus deberes de este orden, cuyo efecto fue, durante muchos años, la enorme y vergonzosa deuda a los maestros primarios, quienes más de una vez tuvieron que pedir limosna para subvenir a sus necesidades más apremiantes<sup>14</sup>.

Los lamentos de los maestros de la época son constantes y se dirigen a denunciar con gran realismo la situación por la que atraviesa la enseñanza primaria a finales de siglo. El problema educativo radica no sólo en buscar una mejor preparación de los maestros, sino en la escasez de medios y de escuelas. Los locales de la mayoría de éstas son antihigiénicos, antipedagógicos, sin luz y sin ventilación. El material pedagógico disponible es incompleto y muy escaso. La matrícula de los alumnos es muy crecida e impide una enseñanza personalizada. Se emplea en las escuelas el llamado método mixto, abandonando así la enseñanza a manos de los niños más aventajados.

Ramón Carpena, maestro de El Vendrell (Tarragona), describe en 1896 la tragedia del magisterio español con estas palabras:

¡Ah Escuelas! ¡Ah Maestros! ¡Ah, educación e instrucción popular española! ¡Pobre España! ¡Cuántas leyes tienes! ¡Cuán pocas se cumplen! ¡Cuántos diputados cuentas en tus Cámaras, y cuán pocos patricios verdaderos! Todo esto hay que lamentar en un país donde más difícil sería aún suprimir las corridas de toros que hallar el medio de pagar al Maestro de Escuela; pero (la verdad, aunque sea triste y amarga, hay que decirla)... no se quiere... nada se hace por la educación general del pueblo, y el Magisterio, encargado de facilitar en gran parte, hace medio siglo que se halla abandonado, luchando continuamente contra la ignorancia, sin haber conseguido, de un modo general y completo, cobrar religiosamente los medios de subsistencia ganados en penosa, pero benéfica tarea. El Magisterio trabaja, sin embargo de lo desatendido que se halla en España, no lo duden los que se empeñan en desacreditarlo, y quiere hacer más, pero no puede: hay que ayudarle, hay que cumplir con la ley, pagándole sus mezquinos haberes. Désele lo suyo y hágasele justicia<sup>15</sup>.

Francisco Fatou, maestro gaditano, escribe en esas mismas fechas el siguiente comentario en el periódico “El Criterio de Cádiz”:

Si en España se sustituyera el sistema de enseñanza nacional por el de grupos escolares, tan generalizado en América; si aumentara debidamente la nómina de

14. R. Altamira, *Historia de la civilización española*, Barcelona, Crítica; Alicante, Instituto Juan Gil Albert, 1988, p. 239.

15. R. Carpena, *Nomenclátor escolar*, Madrid, 1896, p. 413.

Maestros públicos, y éstos, con la garantía de los sueldos decorosos y cobrables, contarán con Escuelas dotadas del material científico necesario, pronto ascendería visiblemente el nivel de la cultura patria, desaparecería ese antagonismo que se nota hoy entre las modernas tendencias pedagógicas y la práctica de la educación, y nadie, ni aun la estadística, acusaría a los maestros españoles de retrógados o perezosos<sup>16</sup>.

A pesar de los avances que se hicieron en el último tercio del siglo XIX en el campo educativo, los índices de analfabetismo eran todavía muy elevados: en 1860 el porcentaje de analfabetos, incluidos quienes sólo saben leer, se sitúa en un 80%; en 1887 el analfabetismo neto, que comprende a la población de diez y más años de edad, es del 65% (52% de la población masculina y 77% de la población femenina) y en 1900 disminuye a un 59% (47% de la población masculina y 69% de la población femenina). Entre 1887 y 1900 el analfabetismo disminuyó anualmente en torno al 0,46%. El censo de 1900 señala una población de 18.618.086 habitantes, 11.874.890 analfabetos, 1.617.824 niños escolarizados, 23.730 maestros y casi un 60% de la población infantil sin escolarizar.

Las desigualdades existentes entre regiones y provincias, campo y ciudad, así como por sexos y sus causas han sido analizadas por M. Vilanova Ribas y X. Moreno Julià, que señalan dos Españas claramente diferenciadas: la analfabeta que corresponde a Andalucía, Canarias, Castilla La Mancha, Extremadura y Murcia, y en menor grado Baleares y País Valenciano, con tasas de analfabetismo superiores a la media estatal; Aragón y Galicia configurarían la España de transición; y la alfabetizada formada por dos núcleos geográficos, el central (Asturias, Cantabria, País Vasco, Navarra, La Rioja, Castilla y León y Madrid) y el oriental (Cataluña)<sup>17</sup>.

### *La creación del Ministerio de Instrucción Pública y la legislación educativa*

La creación del Ministerio de Instrucción Pública, que se desgaja del de Fomento por el decreto de 18 de abril de 1900, supone un hito muy importante en la historia de la educación española, pues eleva la Dirección General de Instrucción Pública contemplada en la legislación anterior del primer liberalismo a la categoría de Ministerio. Se hacía así realidad el viejo proyecto presentado por Montero Ríos, ministro de Fomento en el gobierno de Sagasta en 1886, y posteriormente por los

16. Citado por R. Carpena, p. 422.

17. M. Vilanova y X. Moreno, *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*, Madrid, MEC, 1992, pp. 79-80.

diputados Carlos Groizard y Coronado en 1895 y Ricardo Becerro en 1900. Su objetivo principal era la defensa de la instrucción general y sus competencias se extendían a todo el ámbito de la enseñanza, tanto pública como privada, en todas sus diferentes clases y grados.

La estructura del Ministerio fue al principio muy simple: un Subsecretario de Estado y cuatro secciones (Universidades e Institutos; Enseñanza primaria y Escuelas normales; Bellas Artes y Construcciones civiles; y Escuelas especiales). La Sección de Estadísticas de la Instrucción Pública fue creada en 1901 y posteriormente surgieron las distintas Direcciones generales: la de Enseñanza primaria en 1911; la de Bellas Artes en 1915 y la de Enseñanza secundaria y superior en 1925.

La creación de este ministerio debe relacionarse sin duda con la política regeneracionista tras el 98 y demuestra que el Estado se comprometía de una forma más seria que en períodos anteriores con el tema educativo. Pero por encima de todo hay que remarcar el hecho insólito, poco común en la historia reciente de España, de la colaboración por parte de las dos fuerzas políticas opuestas, conservadores y liberales, en el proyecto educativo emprendido. Tanto Antonio García Alix, ministro del ramo en el gobierno de Silvela y de Azcárraga (abril-octubre de 1900), como Alvaro de Figueroa y Torres (conde de Romanones) en el gobierno de Sagasta (marzo 1901 - diciembre 1902) llevaron a cabo una política educativa unitaria y continuista<sup>18</sup>.

La elección para este cargo del conservador García Alix, antiguo secretario de Cánovas, sin una formación específica en este campo, se debió probablemente a su moderación y sagacidad política. Sus mismos adversarios reconocieron en él su objetividad y, contra lo que podría esperarse de un miembro del Partido Conservador, supo defender con garra la enseñanza oficial frente a la privada. Cuando el marqués de Pidal, que le había precedido en este cargo en el primer gabinete de Silvela, le acusó de actuar como un liberal, éste le respondió de forma contundente así:

Yo me guardaré bien de negar los principios fundamentales del dogma conservador, principios que han sido expuestos en distintos documentos y que constituyen el programa que obliga a todos los que militan en el partido. Pero de ahí a que yo, por ejemplo, como ministro de Instrucción Pública me incline a preferir la libertad de enseñanza a la acción del Estado en la enseñanza misma, hay una inmensa diferencia. No soy de los que conceden tan poca importancia al gran resorte de la enseñanza, para borrarlo de los factores del gobierno y entre-

18. Y. Turín, *op. cit.*, pp. 318-319; Idem, 1898, *el desastre, ¿Fue una llamada a la educación?*, en "Revista de Educación", MEC, n. 240, sept.-oct. 1975, pp. 28-29; M. De Puelles Benítez, *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Labor, 1980, p. 244.

garlo, por buenas que sean sus intenciones, a otra sociedad, a otras entidades que no sean el propio Estado<sup>19</sup>.

Ideas similares expuso en la interpelación que le hizo en la sesión de Cortes del 14 de noviembre de 1900 el diputado liberal Sr. Vincenti, ex-director de Instrucción Pública con el ministro de Fomento Alejandro Groizard en el gobierno de Sagasta de 1894:

Creo como S.S. (Vincenti), que mientras el estado social no permita que sea la enseñanza pública una función de la sociedad misma, tiene que ser una función del Estado. Y yo, como opinión particular que he llevado y traducido a la Gaceta en diferentes disposiciones, sostengo que esta función importantísima no debe jamás abandonarse por el Estado, porque es un gran resorte de gobierno, y al mismo tiempo, un elemento poderoso que influye en la cultura y en el bienestar general de los pueblos<sup>20</sup>.

Por ello, por su carácter liberal, la actuación de García Alix despertó profundas inquietudes dentro del episcopado español. Los primeros decretos de su ministerio conciernen a la enseñanza técnica: el de 25 de mayo de 1900 alentaba la creación de escuelas elementales en las fábricas y talleres de más de 150 obreros sostenidas por los empresarios, con un programa mínimo (lectura, escritura, ligeras nociones de gramática castellana, las cuatro operaciones aritméticas de números enteros y doctrina cristiana); y los de 7 de julio y 4 de agosto abordaron los problemas de la enseñanza técnica superior. Otros decretos tienen objetivos muy claros: el de 6 de julio relativo a la reorganización de las Escuelas Normales simplificaba las enseñanzas e introducía aspectos novedosos en las enseñanzas experimentales y científicas y posibilitaba a los profesores completar su formación en el extranjero; el Reglamento orgánico de enseñanza primaria de la misma fecha establecía las modalidades de acceso al cuerpo de enseñantes; el de 20 de julio reformaba la enseñanza secundaria, reducía a seis años su duración, fijaba la edad de admisión a los diez años así como las asignaturas clásicas y técnicas; y los de 30 de julio y 2 y 4 de agosto relativos a la reforma de los estudios universitarios en diversas facultades (las enseñanzas de Filosofía y Letras se orientaban a través de tres secciones, Estudios Filosóficos, Estudios Literarios y Estudios Históricos e incorporaba a ella la Escuela Diplomática; los estudios de Farmacia se actualizaban y modificaban; en los de Ciencias se separaban la Física de la Química; y en los de Derecho se creaban dos ramas, la de Derecho y la de Ciencias Sociales, aunque esta última sólo se establecía en la Universidad Central).

19. "Diario del Senado", 30 noviembre 1900, p. 127, citado por Y. Turín, *op. cit.*, p. 320.

20. *Diario de las Sesiones de Cortes del Congreso de los Diputados*, sesión 24 noviembre 1900, t. 1900-I, p. 56.

El debate en torno a la instrucción pública y a las reformas emprendidas (constitución del Real Consejo de Instrucción pública, acceso al profesorado mediante el sistema de oposiciones, exámenes, libros de texto, cuestionario básico para cada asignatura, imposición de la asignatura de Religión y moral en la enseñanza secundaria, incorporación de los colegios a los institutos de bachillerato, etc.) fueron criticadas reiteradamente por los diputados del Partido Liberal por favorecer en su opinión a determinados intereses privados o corporativos. El problema surgió cuando el colegio de San Javier de Tudela, adscrito al instituto de Pamplona, para evitar el enfrentamiento con el profesorado de ese instituto, decidió el gobierno ponerlo bajo la tutela del de Logroño, o cuando adscribió a la Universidad de Deusto de los jesuitas a la de Salamanca y no a la de Valladolid. Canalejas llegó a acusar a García Alix de fomentar el clericalismo, la reacción y el obscurantismo:

Mirad el cuadro: de una parte, la corporación religiosa apaga el sentimiento nacional y hace que su acción trascienda y su influencia sobre el titulado catolicismo obrero. ¿En qué vamos a fundar la libertad de España, si la juventud nos la educan para farisaicos, si al elemento obrero nos le seducen en los llamados centros católicos, y si después esas corporaciones religiosas pesan sobre nuestra vida de familia y concentran en su mano toda la autoridad y la fuerza?... El problema religioso o confesional, o el problema de las órdenes monásticas, para decir las cosas con su verdadero nombre y no atribuir el carácter de problema total católico a lo que es una fase parcial del problema íntegro, es de una trascendencia suma<sup>21</sup>.

En defensa de estas reformas el ministro García Alix argumentó que su propósito no era partidista sino todo lo contrario, como lo demostraba el haber formado el Consejo de Instrucción pública sin tener en cuenta las ideas políticas de sus miembros, estando representadas en él todas las tendencias, o haber aceptado el consejo y las orientaciones de los técnicos del ramo, buscando por encima de todo el bien público. A su juicio, gobernar no era mantener de forma constante una postura intransigente sino realizar el fin que uno se propone y realizarlo en términos que pueda llegarse a él con las menos dificultades posibles:

Durante este período, que S.S. (Canalejas) supone de reacción y obscurantismo, el actual Ministro de Instrucción pública ha tenido la satisfacción de borrar por completo en el Centro consultivo de la enseñanza (Consejo de Instrucción Pública), todo lo que significaba tendencias de escuela o de partidos, y ha agrupado para esta obra nacional a todas las representaciones de las distintas manifestaciones científicas y de los distintos partidos políticos; ha prescindido por completo de las exigencias de la izquierda y de la derecha, y considerándose

21. *Ibidem*, sesión 17 diciembre 1900, t. 1900-II, p. 586.

como representación del Estado, ha recogido todas las fuerzas útiles, para que vengan, como fuerzas útiles que son, a contribuir al mejoramiento de la enseñanza pública. El actual Ministro de Instrucción pública, obrando de acuerdo en todo con el Consejo de Ministros, ha extendido la enseñanza, ha aumentado el número de escuelas, ha establecido centros de cultura para los obreros en mayor número que los que ya existían; y hoy funcionan en España, gracias a las iniciativas de este Gobierno, más de 400 escuelas de adultos que no existían hace diez meses en España<sup>22</sup>.

Yo, Sr. Vincenti, he hecho en esto de la enseñanza todo lo que puede hacer una buena voluntad. No he presumido de ser una competencia ni de ser una autoridad; siempre he tenido presente lo que debe significar el nuevo Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes. Le he dado aquella orientación que yo creía que debía dársela en beneficio del prestigio y de la acción del Estado; he prescindido de intransigencias de la izquierda y de intransigencias de la derecha para realizar una verdadera obra patriótica<sup>23</sup>.

[Ante interpelación del Marqués de Villaviciosa]. Yo vengo a ser aquí, no el representante de una tendencia ni de otra, puesto que yo no voy a la derecha ni a la izquierda, y a mi, como Ministro de Instrucción pública, no me gobiernan ni la libertad exagerada, ni esas instituciones que no tienen sólo por objeto la enseñanza sino que yo vengo aquí, en representación del Estado a velar por las fuerzas del Estado mismo, y a ejercitar la acción que el Estado debe ejecutar en este importante servicio. No es nuestro pueblo, en donde de dieciocho millones de habitantes hay ocho o nueve que no saben leer ni escribir, de aquellos en que puede convertirse en función social esta función docente. Yo estimo que hoy, y en mucho tiempo, será ésta una función que no podrá despegarse de manos del Estado, ni el Estado podrá renunciar a ella<sup>24</sup>.

De todas estas reformas propuestas por el ministro García Alix, se debe remarcar de manera principal la referida a la enseñanza primaria, tal como se desprende del decreto anteriormente señalado sobre el establecimiento de escuelas en fábricas y talleres (25 mayo 1900), que justifica con estas palabras:

Los elevados propósitos que determinaron la creación de este Ministerio quedarían defraudadas en su parte más esencial si no concediera atención preferente a la completa difusión de la instrucción primaria, base de toda educación y elemento principal de la cultura de los pueblos (...) es necesario remover los obstáculos que se oponen a que se extienda en nuestro país la enseñanza entre las más humildes capas sociales, cual corresponde a una Nación que noblemente aspira a figurar entre las cultas y las civilizadas<sup>25</sup>.

22. *Ibidem*, p. 592.

23. *Ibidem*, p. 605.

24. *Ibidem*, sesión 10 diciembre 1900, p. 385.

25. Real decreto de 25 de mayo de 1900, *Diario de las Sesiones de Cortes del Congreso de los Diputados*, t. 1900-I, n. 5, Apéndice 1.

El problema que debía resolver con máxima urgencia era el del sostenimiento económico de los maestros por parte del Estado. Partiendo del proyecto de Montero Ríos de 1886 y de las peticiones propuestas en los Congresos Pedagógicos de forma reiterada, el decreto de 21 de julio de 1900 manifiesta la responsabilidad del Municipio en la cuestión educativa y ordena que el Estado pague los salarios de los profesores mediante la transferencia a su presupuesto de los fondos procedentes de los impuestos que los Municipios podían recaudar sobre actividades comerciales e industriales y sobre las propiedades territoriales: “Se ordena que los Ayuntamientos entreguen en las Administraciones económicas lo consignado en sus presupuestos para primera enseñanza; que los Jefes económicos dispongan su distribución; y que la cobranza de esos fondos se considere en igualdad de circunstancias que la de las contribuciones directas, siendo, por consiguiente, apremiables los Ayuntamientos que incurran en morosidad”<sup>26</sup>.

De esta forma se evitaba los largos retrasos en el abono de los haberes de los maestros, los mayores se producían en las provincias de La Coruña, Málaga y Valencia que debían más de tres millones y medio de pesetas<sup>27</sup>, y al mismo tiempo se conseguía aumentar el presupuesto del Ministerio de forma ostensible, que pasó de 17 millones y medio de pesetas en 1901 a más de 40 en 1902. Aunque los salarios de los maestros continuaron siendo muy bajos: en 1900 el 20% ganaban menos de 300 pesetas anuales, el 34 % menos de 500 y sólo una quinta parte cobraban más de 1000 pesetas. No fue hasta 1903 cuando el ministro Gabino Bugallall del gobierno R. Fernández Villaverde elevó su salario mínimo anual a 500 pesetas<sup>28</sup>.

Pero el nuevo sistema introducido no resolvió este grave problema secular, incluso creó cierta confusión al principio, si creemos las afirmaciones de los adversarios políticos de García Alix en las Cortes, los diputados Vincenti, Montilla y Groizard (este último llegó a decir que “Vamos a entrar en el siglo XX, habiéndose agravado la gran vergüenza de España, la falta de pago a los maestros de primera enseñanza”<sup>29</sup>), o las numerosas exposiciones de maestros de toda la geografía española, presentadas por distintos diputados, que se quejaban de su situación (Alcalá la Real, Úbeda, Aranda de Duero, Arévalo, Astorga, Coria, Cudillero,

26. *Historia de la educación en España*, t. IV, Madrid, MEC, 1982, p. 108.

27. Las provincias que tradicionalmente pagaban bien y con prontitud a los maestros son las siguientes: Alava, Barcelona, Burgos, Guipúzcoa, Navarra, Oviedo, Palencia, Madrid, León, Pontevedra, Salamanca, Santander, Segovia, Soria y Vizcaya. Cfr. R. Carpena, *Nomenclátor Escolar*, Madrid, 1996.

28. J.L. Guereña, *Las instituciones culturales: políticas educativas*, en S. Salaün y C. Serrano, *1900 en España*, Madrid, Espasa Universidad, 1991, pp. 73-74.

29. *Diario de las Sesiones de Cortes del Congreso de los Diputados*, Sesión 29 diciembre 1900, t. 1900-III, p. 925.

Cuenca, Granada, Orihuela, Sevilla, Tarancón, Valderrobles y Valencia de Don Juan).

Las medidas emprendidas por García Alix fueron continuadas en lo esencial después por su sucesor en el cargo durante casi dos años, el conde de Romanones, cuya obsesión fue eliminar el deplorable estado que tenía la enseñanza oficial. En primer lugar, siguiendo las directrices de su antecesor, decidió el pago directo de los maestros por parte del Estado (Real decreto de 26 de octubre de 1901), que se convirtió en ley tras su discusión en el Parlamento no sin la oposición de los conservadores por la pérdida que suponía para ellos el control local de los maestros. La defensa que hizo Romanones de este proyecto de ley fue contundente: “Mi finalidad se reduce a una sola cosa: tener maestros. Para eso quiero ante todo que se les pague, porque mientras no se les pague, no se podrá tener maestros: carecemos del factor esencial para la educación nacional, tal es mi plan y me parece que no puede ser más sencillo ni más absoluto”<sup>30</sup>. No es extraño que posteriormente, en la sesión del 10 diciembre, él mismo instara a los maestros de instrucción pública para que contribuyeran a sufragar los gastos de erección de un monumento al rey Alfonso XII.

Un segundo campo de actuación fue la reglamentación de los exámenes tanto de la enseñanza oficial como de la privada (decreto 12 abril 1901), regularizando la enseñanza de la religión que se torna voluntaria y se exige a los religiosos dedicados a la enseñanza la correspondiente titulación académica; y la ordenación de las enseñanzas técnicas, proyecto para transformar los centros estatales de bachillerato en Institutos Generales y Técnicos (Real decreto de 17 de agosto de 1901), creando carreras cortas de carácter técnico y artístico, que fracasó según manifiesta Romanones en sus *Memorias* por la oposición corporativista de los mismos docentes.

Finalmente, su obra reformista se dirigió también a la Universidad, como se desprende de los decretos de 21 de marzo de 1901, que fijaba los términos de la Circular de 15 de enero del citado año acerca de la independencia del profesorado en el ejercicio de su ministerio, el de 18 de julio que concedía pensiones a los alumnos para ampliar estudios en el extranjero, o los proyectos sobre autonomía universitaria (25 octubre 1901) y reforma del Consejo de Instrucción Pública (28 febrero 1902), preparados por su antecesor y que serían aprobados al año siguiente.

La política de Romanones, como la de García Alix, significaba de hecho la afirmación de la competencia del Estado sobre la enseñanza privada, que debía de someterse a su inspección, y también la acentuación

30. “Diario del Senado”, 23 diciembre 1901, p. 1886. (Las medidas tomadas al efecto datan del inicio de su mandato, tal como se desprende de la contestación que dio a las interpelaciones que le hicieron en las Cortes los diputados conservadores señores Cortezo (25 octubre 1901) e Ibarra (31 enero 1902).

de la política de secularización. Sus ideas se reflejan con claridad meridiana en el conocido discurso que pronunció en la Universidad de Salamanca con motivo de la inauguración del curso académico 1902-1903, que dice así:

Yo, señores, no sólo no combato la enseñanza privada, sino, antes por el contrario, demando su cooperación y ayuda; no solamente no la creo nociva, sino que la creo beneficiosa en alto grado; no busco la desaparición de ningún centro donde se enseñe, sino que deseo que se multipliquen por toda la faz de nuestro territorio: a lo que me he opuesto, y a lo que me seguiré oponiéndome con todas las energías de mi alma y con toda la fuerza de mi voluntad, es a que la enseñanza esté en manos de una sola clase, aunque ésta sea tan respetable por muchos conceptos. No cabe en un molde estrecho la germinación de ideas, de sentimientos y de aspiraciones que llenan el espíritu de la juventud (...). Yo ni defiendo ni aspiro al monopolio del Estado; pero frente al poder del Estado no admito el poder ni la supremacía, ni el monopolio de nadie<sup>31</sup>.

Mientras los proyectos de García Alix no encontraron demasiada resistencia en las Cortes y entre la opinión pública, los de Romanones en cambio sí que la tuvieron. ¿Por qué este cambio de talante en el Parlamento y en la calle? Porque las circunstancias políticas nacionales internacionales habían cambiado. En primer lugar hay que tener en cuenta que cuando el gobierno liberal de Sagasta sube al poder en marzo de 1901 en Francia se había producido una auténtica batalla anticlerical que provocó la entrada masiva de religiosos franceses en España, muchos de ellos dedicados a la enseñanza. La Iglesia española pensó que los liberales iniciarían una política similar, quizás por eso organizó como medida de fuerza el año jubilar, que se convirtió en fuente de disturbios y de problemas (por ejemplo en Gijón y Oviedo). Otro campo de batalla fue la famosa ley de Asociaciones (19 de septiembre de 1901) que se aplicó a todas las congregaciones religiosas excluidas las tres reconocidas en el Concordato de 1851. Las polémicas surgidas replantearán una vez más en las cámaras el eterno problema de la libertad de enseñanza, entendida de forma tan diferente por los conservadores, neocatólicos, jerarquía eclesiástica, y por los liberales y republicanos. La tensión hizo renacer de nuevo la dialéctica clericalismo-anticlericalismo y coincidió con la puesta en escena en enero de 1901 de la obra de Galdós *Electra*, de contenido claramente anticlerical, aspectos que escapan a nuestra atención en este artículo.

Otro problema, no menor, fue la prohibición por parte de Romanones de la enseñanza en Cataluña del catecismo en lengua catalana y la obligación de hacerlo en castellano. Los inspectores de enseñanza de las provin-

31. *Historia de la educación en España*, cit., pp. 367-368.

cias catalanas le insinuaron que no se podía permitir el hecho de que muchos niños del Pirineo catalán desconocieran la lengua castellana y que algunos maestros utilizaran la lengua propia en las aulas. Tal resolución ocasionó las protestas de varios diputados catalanes en el Congreso, entre ellos la del liberal Joan Ferrer i Vidal, elegido por el distrito de Vilanova i La Geltrú. La justificación de tal medida por parte del ministro no tiene desperdicio: “¿Se puede consentir? — afirma — en buenos principios, sobre todo ahora que los maestros públicos son funcionarios del Estado, por haber pasado al Estado el pago de esta atención; se puede consentir que en las escuelas de España se enseñe un idioma ó dialecto que no sea el español? Esta es la pregunta que hago a todas las señorías”<sup>32</sup>.

A pesar de todo, la labor emprendida en el ámbito educativo entre 1900 y 1902 fue importante y valiosa, y aunque algunas reformas fueron torpedeadas, el espíritu impregnado por el regeneracionismo fructificó de nuevo en décadas posteriores. Durante el gobierno de Maura (1907-1909) se amplió la escolaridad obligatoria desde los seis hasta los doce años de edad, se aumentaron en diversas ocasiones los sueldos a los profesores, se creó la Junta para la Ampliación de Estudios (11 enero 1907)<sup>33</sup>, la Residencia de Estudiantes (6 mayo 1910), verdadero semillero de personalidades de la cultura española, así como el famoso Instituto Escuela de Segunda Enseñanza (10 mayo 1918).

No cabe ninguna duda que a partir de 1900 se abrió en España un proceso acelerado en el campo de la alfabetización y de las reformas educativas, aunque no será hasta la Segunda República cuando el cambio de tendencia se refleje de forma profunda. Si bien es verdad que a comienzos del siglo XX la inversión económica en la educación era a todas luces insuficiente y no llegaba al 4,4% del presupuesto del Estado, no es menos cierto también que se había creado el aparato administrativo y la legislación precisa para su impulso. Lo que no era poco.

32. *Diario de las Sesiones de Cortes del Congreso de los Diputados*, sesión 24 noviembre 1902, t. 1902- IV, p. 1403.

33. El envío masivo de becarios fuera de España y la creación de centros pilotos de investigación y docencia o de formación universitaria integral, venía a hacer realidad una parte de los sueños pedagógicos de Giner y de la Institución Libre de Enseñanza. Cfr. V. Cacho Viu, *op. cit.*, p. 69.

